

A aprendizagem de língua espanhola: uma análise dos sentimentos em contextos de aula nos formatos presencial e *on-line*

Gisele Benck de Moraes*

Mariane Rocha Silveira**

Resumo

Neste estudo, objetivamos analisar os sentimentos e as percepções de estudantes acerca da aquisição do idioma espanhol na modalidade presencial ou *on-line*. Integraram a pesquisa dez estudantes do curso de Letras de uma universidade privada. Como instrumento para coleta de dados, aplicou-se um questionário através do *Google Forms*, que continha cinco perguntas abertas sobre o processo de ensino e aprendizagem de espanhol em época de pandemia. Para fins da pesquisa qualitativa, recorremos à análise de conteúdo, com a criação de categorias e subcategorias de análise. Os resultados demonstraram que a tecnologia pode e deve ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Ademais, as conclusões apontaram que embora os participantes ainda prefiram as aulas presenciais, acreditam que a continuidade dos estudos é extremamente importante e que todos os esforços devem ser despendidos para que se alcance uma melhor aprendizagem, seja de forma presencial seja *on-line*.

Palavras-chave: Espanhol; Ensino; Aprendizagem; Presencial; *On-line*.

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) faz-se cada vez mais necessária, seja voltada para o âmbito profissional, seja para o pessoal. Ensiná-la, portanto, tornou-se um imenso desafio, principalmente em época de pandemia, quando as escolas de Educação Básica e de Ensino Superior se viram desafiadas pelo cenário de isolamento e de protocolos intensivos devido à Covid-19.

A partir desse novo contexto de pandemia, surge uma questão para o ensino

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora Titular III da Universidade de Passo Fundo. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós- Graduação em Letras. E-mail: gbenck@upf.br. ORCID: 0000-0001-7503-3630

** Doutoranda em Letras (UPF/Bolsista Capes). Professora do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e do Centro de Ensino Médio Integrado UPF. E-mail: marianesilveira@upf.br. ORCID: 0000-0002-2462-4876

de espanhol em um ambiente universitário: qual o sentimento dos alunos ao aprenderem espanhol a partir de aulas *on-line*? Com o propósito de encontrar algumas respostas para este questionamento, pretende-se verificar quais os sentimentos dos acadêmicos, estudantes de um curso de formação de professores, acerca das aulas presenciais e remotas no período de um ano letivo.

Desse modo, objetivamos analisar, com base nas respostas de dez estudantes de Letras Português-Espanhol, seus sentimentos e percepções em relação à aquisição do idioma espanhol de forma presencial ou *on-line*. Os estudantes participantes desta investigação tiveram aulas remotas de língua espanhola, com momentos síncronos e assíncronos, durante aproximadamente dois anos – entre março de 2020 e dezembro de 2021.

Para a realização deste estudo, os estudantes responderam, a partir do formulário *Google Forms*, a cinco questões abertas sobre seus sentimentos relacionados às aulas presenciais e *on-line*. Posteriormente, discorreremos de forma mais específica a metodologia desta investigação.

Isso posto, neste artigo, tratamos sobre os sentimentos e as percepções dos estudantes acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o espanhol, em época de pandemia, apresentando alguns aspectos teóricos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras

e do uso de novas ferramentas e de modalidades para o ensino de um novo idioma. Também, apresentamos a análise a partir das respostas dadas pelos alunos universitários participantes da investigação. E, para concluir, tecemos algumas considerações finais sobre os resultados obtidos a respeito dos sentimentos dos estudantes acerca da aprendizagem de espanhol em contexto pandêmico.

A aprendizagem de uma língua estrangeira

A aprendizagem de um novo idioma é fortemente marcada por desafios, motivações e paradigmas. Um desses desafios é o modo e a necessidade de utilizar novos recursos tecnológicos para que haja um benefício para o processo de aprendizagem em sala de aula (CELANI, 1997).

O contexto de pandemia demonstrou o quanto é necessário estar motivado e decidido naquilo que se quer aprender. As escolas e as universidades, durante esses dois anos, puderam perceber que o papel da conscientização no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira é muito necessária, bem como a ideia de que o professor deve ser um profissional com qualidades reflexivas, que pensa no momento, mas também no que está por vir (WALLACE, 1991).

Muito se estudou e se debateu sobre o que se fazer para que o ensino e a apren-

dizagem de uma LE sejam benéficos e satisfatórios. Segundo Lund e Pedersen (2001), não faltavam sugestões de como o professor deveria agir para ensinar uma língua. Algumas dessas ações e qualidades teriam de primar pelo domínio do conteúdo, isto é, o professor deveria dominar e conhecer profundamente a língua e a cultura do idioma que ensinaria. Além disso, deveria ter conhecimento da história da língua, dos usos mais correntes e um domínio eficiente da gramática. Em relação aos aspectos culturais, o docente deveria ser capaz de relacionar a língua e a história do povo cuja língua estava sendo ensinada.

Nesse sentido, destaca-se a importância dos professores, de pesquisadores e de estudantes em processo de formação, bem como a necessidade de educação continuada (SILVA, 2000), da atualização e do aperfeiçoamento dos professores e dos futuros professores de idiomas (BOHN, 2000), além da criação de novas formas e de novos materiais para o ensino de línguas nas escolas e nas universidades (PAIVA, 1997).

Sob essa perspectiva, aprofundar-se no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira deve transpassar todas as etapas escolares e mobilizar os trabalhos de alunos e de professores, pois as épocas mudaram, as escolas e as universidades evoluíram e o contexto de pandemia exigiu aprimoramento e capacidade comportamental de docen-

tes e discentes para lidar com um novo formato de ensino. Esse aspecto faz-nos concordar com as ideias de Santos (2011), ao acreditar que é preciso existir uma adequação entre o método ou entre as abordagens utilizadas pelos professores e as necessidades dos estudantes.

Como neste estudo tratamos dos sentimentos e das percepções dos alunos em relação à aprendizagem de espanhol em contexto de pandemia, acreditamos importante retomar, tradicionalmente falando, as seis grandes abordagens para o ensino de línguas (KRAHNKE, 1987), uma vez que os estudantes realizaram o processo de aprendizagem de suas casas, mas com abordagens, realizadas pelos professores, que objetivavam o ensino do idioma espanhol. Assim, passamos a abordar cada uma.

Na abordagem estrutural, o aluno precisa aprender as estruturas gramaticais, o léxico, o vocabulário adequado e ideal para o momento. A preocupação é com a forma da língua e não com o conteúdo.

Na abordagem nocional/funcional, a ênfase está no uso da língua, na realidade contextual; isto é, a função mostra-se mais importante que a noção. Ao se ensinar a língua estrangeira, ensina-se a partir do uso cotidiano da língua, em situações como apresentar alguém, pedir permissão ou desculpas, concordar ou discordar, entre outras.

Já a abordagem situacional, por sua vez, leva em consideração o conteúdo a ser ensinado, mas a partir de uma situação específica que a língua possa ser usada, por exemplo, em um restaurante, na visita a um médico, em uma reunião de trabalho. O que se entende é que essas situações sempre ocorrerão da mesma maneira, usando, assim, sempre o mesmo tipo de linguagem e, dessa forma, a língua pode ser treinada e determinada.

Em relação à abordagem baseada em competências, é possível afirmar que a linguagem usada se apresenta como independente da situação, ou seja, o que importa são os processos linguísticos, como os domínios fonológicos, lexicais, sintáticos e discursivos, pois dominando as competências e habilidades, o indivíduo mostra-se capaz de atuar em diferentes situações.

Diferentemente da abordagem baseada em tarefas, que se caracteriza justamente por subordinar a aprendizagem da língua a uma determinada tarefa, ou seja, a tarefa que determinará que conteúdo deve ser aprendido e utilizado. Essa abordagem diferencia-se da abordagem situacional, porque, muitas vezes, não é possível determinar o conteúdo, já que ele pode surgir de modo imprevisível durante a execução da tarefa.

Por fim, a abordagem baseada em conteúdo põe ênfase no próprio conteúdo, isto é, foca na língua que o aluno precisa aprender. O uso dessa abordagem suben-

tende que se o aluno prestar atenção ao conteúdo, acabará adquirindo a língua de maneira incidental. Assim, as atividades não são pensadas a partir do material, mas a partir do próprio conteúdo.

E por que é importante retomarmos esses aspectos teóricos até aqui? Acreditamos que seja necessário retomar as abordagens e seus fundamentos, pois muitas ainda se mostram extremamente importantes para o ensino e para a aprendizagem de uma LE, mesmo em um contexto de pandemia. Aliás, elas refletem, também, nas falas dos alunos, mesmo que não sejam por eles mencionadas. Percebemos, com isso, que a sua crítica (positiva ou negativa) encontra-se, com frequência, atrelada à metodologia pela qual o estudante aprendeu a LE.

Aliada a esse processo de abordagens do ensino de LE está a motivação, a presença do prazer discente em aprender e do docente em ensinar, o que se aproxima com o trabalho, especificamente, em relação ao sentimento. O que queremos dizer com isso? Se o aluno, seja ele de educação básica, seja de educação superior, não gostar do que estiver fazendo, se a aula for enfadonha e cansativa, podemos afirmar que a vontade de aprender diminuirá ou até mesmo deixará de acontecer (PRADO, 1998).

Sobre a motivação, também se mostra importante ressaltar o que nos apresentam Ferreira e Araújo (2018, p. 156):

É relevante salientar que as dificuldades estão relacionadas com a falta de motivação em aprender, como também o despreparo do professor para ensinar o idioma. Outro fator que faz com que o aluno se sinta desmotivado é o material didático que é utilizado em sala, pois não condiz, na maioria das vezes, com sua realidade e o professor por não ter domínio do assunto não busca outras fontes que possam auxiliá-lo.

A motivação é um elemento importante, visto que o prazer se apresenta como fundamental para uma eficiente aprendizagem e um bom desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, Waldron e Ashby (2001) sugerem que a dopamina¹ pode facilitar o processo de aprendizagem e ainda ajudar em sala de aula.

Outro elemento importante a ser levado em consideração, em relação à percepção dos alunos, para o ensino de línguas na contemporaneidade, refere-se à figura e ao trabalho do professor, essencial e imprescindível, mesmo que em momentos de aulas *on-line*. Conforme Camelo e Galli (2019), a condução das aulas por docentes com uma boa formação profissional, com capacidade afetiva de acolhimento, e com as experiências adequadas, deve ser garantida, o que, muitas vezes, não acontece com outros mecanismos, como *sites* ou sistemas virtuais de aprendizagem. Ou seja, a presença e o acompanhamento do professor continua sendo fundamental para uma efetiva aprendizagem.

Ao considerar tais aspectos, faz-se necessário investigar o processo de en-

sino e de aprendizagem, neste caso, de espanhol, em um contexto diferente do programado até o início do ano 2020, quando o mundo inteiro foi surpreendido pela presença de um vírus letal. A seguir, tratamos sobre o novo contexto de ensino e algumas ferramentas tecnológicas para o ensino em sala de aula presencial e *on-line*.

(Novas) ferramentas para o ensino de língua estrangeira

A relação entre professor e ensino sempre se baseou no uso de diferentes tecnologias para conseguir atingir seu principal objetivo, o qual não poderia ser outro que não a aprendizagem do aluno. Para conseguir isso, os docentes, no decorrer da história da educação, em todas as partes do mundo, e salvas as questões financeiras, fizeram uso de livros, de quadros verdes e de quadros brancos, de murais, de cartolinas, de paredes, de pisos, de muros, de lousas eletrônicas, de computadores de mesa, de computadores portáteis, de *tablets*, de recursos dos laboratórios de física, de química, de biologia, de quadras e materiais de esportes das mais diferentes modalidades. Uma lista extensa e necessária nesta incursão sobre as ferramentas digitais, a fim de acentuar ainda mais a problemática na qual os professores se viram envolvidos a partir do mês de março do ano de 2020.

Quando a pandemia de coronavírus (SARS-CoV-2) foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), não se podia imaginar as situações em que nos veríamos envolvidos de forma tão brusca. O conhecimento tecnológico do professor, derivado de anos de estudos, entre graduação, pós-graduação e formações constantes, pouco (e, para alguns, infelizmente, de nada) serviria naquele momento de mudanças e de adaptações. Obviamente, o conhecimento técnico, sobretudo oriundo de algumas áreas, colaborou bastante no processo de caráter emergencial e obrigatório, mas o principal impasse era como atingir o aluno que estava tão perdido, angustiado e desconectado, apesar dos estudos sobre a existência de uma geração de jovens diferente das anteriores.

De acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 29), este sujeito, este aluno do século XXI, chama-se *homo zappiens* que, ao contrário do *homo sapiens*, cresceu “em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa”. Logo, segundo os teóricos, trata-se de um aluno

que sente prazer em praticamente tudo o que faz on-line; [...] que está disposto a experimentar novas formas de ser; um sujeito multitarefa, que faz diversas coisas ao mesmo tempo [e] que é ágil e está em constante movimento (mesmo quando seu corpo está imóvel) (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 81).

Apesar disso, mesmo sabendo que os estudantes possuíam grande habilidade com a tecnologia – principalmente para o uso de aparelho celular para comunicação via redes sociais e entretenimento –, eles não estavam preparados para a nova realidade, instrumental e psicologicamente, já que muitos não possuíam suporte necessário para transferir suas vidas para o virtual. Antes, apenas os professores supostamente ligavam seus equipamentos eletrônicos durante as aulas; mas, em meio à pandemia, segundo Pozo (2020), tornou-se imprescindível a realização do processo contrário e os professores precisaram solicitar que os alunos ligassem seus dispositivos eletrônicos para aprender, uma vez que, repentinamente, esse se tornou o único meio de acessar a informação e o conhecimento escolar. Chegou o momento da mudança – ainda que coercivo e sem a motivação necessária.

Logo, começava uma nova fase para todos, em que o ensinar e o aprender, mais do que nunca, fizeram-se constantes e concomitantes e a busca por novas tecnologias educacionais mostrou-se imprescindível. Sobre essa questão, Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) pontuam, em um texto publicado ainda enquanto todas as aulas encontravam-se de forma síncrona *on-line*:

E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers* gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.

Percebe-se, com isso, que, além de aprender a transmitir as aulas, ou seja, aprender a usar diferentes instrumentos tecnológicos para aproximar-se do aluno, que não pela sala de aula tradicional, física, os professores também tiveram a missão de aprender a como transmitir o conteúdo – e de forma instigante – num combate constante com as atrações e as distrações que cada aluno possuía em suas residências. Em consonância com Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 355), para tanto,

[...] é necessário conhecer os *softwares*, perceber o que se pretende com a sua utilização do ponto de vista pedagógico e perceber se o recurso é o mais adequado para o efeito, porque na realidade o simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas.

Dessa situação emergiram ideias variadas de como usar ferramentas que existiam no contexto educacional, mas que pouco eram empregadas pelos docentes devido a distintos motivos, como dificuldades técnicas e/ou pedagógicas.

É conveniente lembrar que, há algum tempo, o uso da tecnologia em sala de aula de língua estrangeira já se mostrava um desafio aos professores, os quais se viam provocados tanto pelos contextos social e tecnológico quanto pelos novos documentos que começaram a pautar a educação.

Conforme enfatiza Dantas (2019), e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), uma mescla de habilidades, conhecimentos e práticas devem ser elaborados e aprofundados pelos docentes, considerando que a relação entre aluno e tecnologia não pode ser concentrada somente na função de uso. Essa conexão também deve colaborar no sentido de preparar os alunos para os diferentes desafios que enfrentarão nas dinâmicas de sua vida, como nos meios acadêmicos, sociais e profissionais.

Considerando isso e a coerção enfrentada pelos docentes em meio pandêmico, uma mudança de perspectiva quanto ao ensino e à aprendizagem de línguas mostrou-se iminente. Até porque, as aulas *on-line* podem ser um pouco mais difíceis, cansativas e desmotivadoras que as aulas presenciais, uma vez que faltam as interações sociais mais próximas, extremamente necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Então, como aproximar quem está distante e ainda promover a interação entre os sujeitos?

Sobre essa questão, XXXXX e XXXXX (2021), em estudo realizado com professores durante a pandemia de coronavírus em uma escola particular, apontam quais foram as ferramentas tecnológicas utilizadas pelos docentes nas diferentes áreas do conhecimento na busca pela aproximação com os alunos. Na área de Linguagens, à qual pertencem as línguas estrangeiras, destacam-se ferramentas (aplicativos) de uso diário dos alunos, como *WhatsApp* e *Instagram*, mas também outros recursos, como ferramentas de gravação, edição digital de arquivos de áudio (*Audacity*); gravadores de *podcast* (*Anchor*, *Spreaker*); aplicativos de edição de vídeo (*InShot*); plataformas de apresentação de conteúdo (*Prezi*), de jogos interativos (*Futline*, *Kahoot*) e de criação e troca de material audiovisual, em especial, vídeos (*Flipgrid*); ferramentas para construção e compartilhamento de murais ou quadros virtuais (*Padlet*); entre outras possibilidades referenciadas pelos participantes da pesquisa.

Com isso, pode-se perceber que, apesar dos desafios enfrentados pelos docentes, eles encontraram caminhos didático-metodológicos para adaptar-se ao novo contexto educacional e ainda contribuir para a formação dos alunos. A interação, mesmo que a distância, continuou sendo o eixo central das aulas e, por isso, justifica-se a presença de aplicativos que já se mostravam constantes na vida antes de 2020. E, o mais importante, a função

antes exercida apenas pelo professor foi também atribuída ao aluno, pois ele teve de assumir a posição de construtor de seu conhecimento ao também aprender a usar tais recursos para garantir sua interação, sua participação.

O estudo apresentado pelos autores mostrou somente a perspectiva dos docentes neste processo de transformação metodológica. Nosso estudo, porém, busca apresentar também a ótica dos estudantes. Assim, a partir de agora, mostramos como se desenvolveu a pesquisa com acadêmicos, aprendizes de língua espanhola.

A pesquisa realizada

Desta investigação, de abordagem qualitativa, fizeram parte dez estudantes de um curso de Letras Português-Espanhol de uma instituição privada do interior do Rio Grande do Sul. Esses discentes, do terceiro, sétimo e nono semestres, cursavam as disciplinas de língua espanhola no primeiro semestre de 2021. A seleção dos participantes ocorreu a partir dos seguintes critérios: não ter ascendência hispânica e ter cursado, no mínimo, um semestre letivo de espanhol. Vale ressaltar que, quanto aos cuidados éticos, os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obtido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa² da referida instituição privada.

A fim de verificarmos os sentimentos e as percepções dos participantes em relação às dificuldades e às potencialidades acerca da aquisição do idioma espanhol de forma *on-line*, em época de pandemia, foi aplicado um questionário, no *Google Forms*, o qual continha cinco perguntas abertas, a saber: 1) *¿Qué te gusta más en las clases presenciales?*; 2) *¿Qué te gusta menos en las clases presenciales?*; 3) *¿Qué te gusta más en las clases virtuales?*; 4) *¿Qué te gusta menos en las clases virtuales?*; 5) *¿Qué te gustaría cambiar en las clases?*

Assim, para atendermos aos propósitos da abordagem qualitativa, recorreremos, neste estudo, à análise de conteúdo. A análise de conteúdo³, segundo Carlomagno e Rocha (2016), é uma metodologia que se dedica à categorização e à classificação de qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de maneira que possam ser comparados a outros elementos. Nessa linha, para Janis (1982), esse tipo de metodologia envolve sempre a ideia de classificação e de categorias apropriadas, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma boa análise de conteúdo.

Para procedermos adequadamente à metodologia de análise de conteúdo, obedecemos as cinco regras dirigidas à criação e à classificação de categorias das unidades de análise: 1) regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; 2) necessidades de exclusão mútuas das categorias; 3) categorias limitadas e

conteúdo homogêneo entre si; 4) abrangência de todos os conteúdos possíveis por categorias; 5) classificação objetiva sem codificação distinta a partir da interpretação de outros analistas.

Isso exposto, demonstramos o Quadro 1 para melhor visualização das categorias e das subcategorias criadas em relação às perguntas analisadas.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Questões	Categoria de análise	Subcategorias de análise
De 1 a 4	Sentimentos/percepções	Sentimentos positivos/negativos ou mistos
De 1 a 4	Avaliação das aulas presenciais e <i>on-line</i>	Avaliação positiva/negativa das aulas presenciais e <i>on-line</i>
5	Preferências/sugestões	Preferências/sugestões atividades

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Ao criarmos categorias e subcategorias de análise, focamos em aspectos específicos para uma melhor investigação qualitativa e melhores cálculos a serem encontrados.

A seguir, então, apresentamos a análise e discutimos os resultados encontrados a partir de cada uma das questões.

Uma análise das respostas

Para uma melhor compreensão das respostas, expomos as questões e as respostas enviadas pelos participantes no seu formato original, retiradas da plataforma *Google Forms*. Em seguida, descrevemos os resultados encontrados

a partir das respostas sob as categorias de análises delimitadas.

Quadro 2 – Respostas para a Questão 1

1) ¿Qué te gusta más en las clases presenciales?

La interacción, el contacto humano, que es muy limitado en el mundo virtual.

Poder interactuar de forma normal con mis compañeros y profesores y la motivación que me da estar en el aula.

El contacto con el profesor y con los compañeros.

Las conversaciones.

Ver os amigos, conseguir conversar melhor com as professoras e tirar as dúvidas.

Ter mais tempo de aula e ouvir mais a língua.

Interacción. Actividades diferentes.

Quedar con las personas.

La accesibilidad de las interacciones.

Una mejor interacción con los colegas y la profesora.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

É possível verificarmos, no Quadro 2, que em relação à categoria de análise sentimentos/percepções, os participantes apresentam sentimentos positivos em relação à aula presencial, pois manifestam a possibilidade de maior interação, de poder ver os amigos, o contato direto com os colegas e com a professora. Percebemos, também, a limitação desse contato em aulas *on-line*, o que leva ao sentimento negativo de estar longe de uma aula presencial. Ademais, pelo fato de os alunos estarem acostumados com as aulas presenciais até março de 2020, as aulas *on-line* ocasionaram muitas dúvidas, re-

ceios e medos, sentimentos expressos de alguma forma nas respostas acima.

No momento que quatro participantes declaram *a interação e as conversações*, fica evidente a percepção dos estudantes em relação entre a aprendizagem de um idioma e a atenção ao processo, ao acompanhamento direto do professor, dentro dessa modalidade presencial que os alunos estavam acostumados até então.

Além disso, notamos uma preocupação dos alunos quanto ao processo de aprendizagem dentro de uma abordagem mais nocional/funcional, pois a ênfase das aulas deveria estar no uso da língua, na realidade contextual, isto é, em situações de interação, que proporcionem, por exemplo, situações nas quais possam apresentar alguém, pedir permissão ou desculpas, concordar ou discordar, entre outras (KRAHNKE, 1987).

A partir do exposto, os excertos das respostas, presentes no Quadro 2, estão centrados nas categorias de análise *sentimentos/percepções e avaliação das aulas presenciais*. Em relação à primeira, evidenciamos as palavras *interação e contato*; quanto à segunda, podemos assinalar os enunciados *contato limitado no mundo virtual, a motivação de estar em aula, ter mais tempo de aula*. Em outras palavras, consoante Ferreira e Araújo (2018), a motivação também é muito importante, pois o que o professor apresenta de distinto em aula pode fazer toda a diferença para a aprendizagem,

pois é capaz de motivar pelo preparo do encontro com os alunos.

Em suma, os sentimentos/percepções e a avaliação das aulas presenciais são positivos, porque as possibilidades de interação presencial – sobretudo de conversar com os colegas e com os professores sem um suporte eletrônico – foram muito ansiadas quando não mais possíveis, algo que, talvez, não fosse tão valorizado antes do contexto coercivo de aulas *on-line*. A humanidade do caráter presencial, então, foi o elemento que se mostrou mais presente nas respostas dos estudantes.

Porém, mesmo apresentando sentimentos e avaliações positivas, as aulas presenciais também proporcionam alguns pontos negativos. Trata-se de fatores específicos que pesam na hora de estar presencialmente em aulas, como se pode perceber no Quadro 3, exposto a seguir.

Quadro 3 – Respostas para a Questão 2

2) ¿Qué te gusta menos en las clases presenciales?

El tiempo de viaje.

Clases sin diferentes motivaciones y clases que siguen un patrón de enseñanza tradicional.

Creo que nada.

Las pruebas, son demasiadas largas.

As apresentações de trabalhos.

Me gustan las clases presenciales. Para mí, no hay puntos negativos.

El rollo que es ir hasta la universidad.

Clases presentadas solo en diapositivas.

El viaje y tiempo gasto en é só.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Analisando o Quadro 3 sob as categorias de análise *sentimientos/percepciones* e *evaluación da aula presencial*, um dos fatores que mais sobrecarrega na hora da avaliação negativa da aula presencial é o tempo de deslocamento. Muitos alunos precisam deslocar-se de cidades do interior, o que dificulta a possibilidade de estar presencial, seja pelo tempo, seja pelo valor⁴ que é preciso despendar para pagar o transporte até a instituição. Verificamos essa avaliação negativa nas respostas: *el tiempo de viaje, el rollo que es ir hasta la universidad, el viaje y tiempo gasto*.

Continuando na subcategoria de análise negativa, temos as aulas com padrão de ensino tradicional, com o uso somente de *slides*, com apresentações de trabalhos e com extensas avaliações, o que provoca a desmotivação para que o aluno esteja ali. Nesse caso, enquadram-se percepções em relação as questões pedagógicas, como a preponderância das abordagens estrutural e por competência, que, com base nas respostas dos estudantes, não se mostram positivas. Logo, faz-se necessário – para a mudança desta realidade – o uso de diferentes ferramentas para captar a atenção do estudante e motivá-lo a aprender.

Devemos atentar, porém, que a motivação não pode ser apenas a de que o aluno seja aprovado, ele precisa estar motivado a efetivamente aprender.

Afinal, segundo Pozo (2002, p. 138), o ato de aprender “[...] supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido mais literal ou etimológico, de ‘mover-se para’ a aprendizagem”. E, para isso, o professor também precisa realizar tal esforço e considerar que não se tem mais o perfil de aluno que se concentra facilmente (porque não tem outras distrações). O aluno de hoje recebe altas doses de informação a todo instante apenas a um toque de sua mão e o professor precisa envolvê-lo, para que a motivação de sua aula seja suficientemente mais significativa e interessante do que as distrações que rodeiam o corpo discente.

Entretanto, também percebemos alunos que preferem o ensino presencial de qualquer forma, mesmo que de maneira tradicional, já que, ao responderem *creo que nada e me gustan las clases presenciales. Para mí, no hay puntos negativos* traçam uma avaliação positiva dos encontros face a face.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 e as respectivas respostas dos participantes.

Quadro 4 – Respostas para a Questão 3

3) ¿Qué te gusta más en las clases virtuales?

La conveniencia de no tener que salir.

Me gusta la idea de que, a pesar de todo, estemos intentando aprender español, aunque sea a distancia.

Creo que es las actividades distintas que el en línea proporciona. (videos, juegos).

El uso de Los medios de tecnología.

Não precisar sair de casa e gastar com transporte.

Aproveitamento do tempo.

Podemos estar más cómodos.

Si la clase está aburrida, puedo hacer cualquier cosa.

Fácil acceso a los materiales, sin necesidad de imprimir.

La comodidad de poder hacerlas en casa.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Com base nas respostas expostas no Quadro 4, é possível verificarmos, em relação à categoria de análise *sentimentos / percepções*, que os participantes gostam das aulas *on-line* pelo fato de ser mais cômodo (*La conveniencia de no tener que salir; La comodidad de poder hacerlas en casa; Podemos estar más cómodos*); e de, apesar do contexto pandêmico e todos os prejuízos por ele causado, como o distanciamento social, ter a oportunidade de continuar com o processo de aprendizagem (*Me gusta la idea de que, a pesar de todo, estemos intentando aprender español, aunque sea a distancia*).

Ademais, sobressai-se nas respostas o fato de os alunos poderem ter contato

com outras metodologias, que as atividades *on-line* podem proporcionar (*El uso de Los medios de tecnología; Creo que es las actividades distintas que el en línea proporciona. (videos, juegos)*). Nesse caso, percebemos o alinhamento com as proposições de Veen e Vrakking (2009), principalmente quando afirmam que os sujeitos nascidos no século XXI – como os participantes deste estudo –, por crescerem num universo de informação e de comunicação, sentem prazer em praticamente tudo o que fazem de forma *on-line*, o que pode esclarecer a sua motivação pelas aulas que usam os recursos e as mídias que compõem suas rotinas e seus interesses.

Em relação à categoria avaliação das aulas *on-line*, percebemos que por ser mais econômico, o fato de estar em casa também se mostra um elemento importante (*Não precisar sair de casa e gastar com transporte*). Além disso, o universo *on-line* também pode ser um elemento facilitador para o acesso a todos os materiais necessários para as aulas, e de forma mais econômica e ecológica (*Fácil acceso a los materiales, sin necesidad de imprimir*). Com isso, notamos que, em alguns aspectos, as aulas síncronas *on-line* lançaram luz também a alguns problemas de ordem econômica e estrutural.

Percebemos que, ao dizer que a aula fica menos chata e que o uso das tecnologias proporciona outras maneiras de

aprender e ensinar, acreditamos que corrobore com a ideia de Celani (1997), justamente pela autora afirmar que a necessidade de utilizar novos meios e recursos tecnológicos beneficia o processo de ensino e de aprendizagem de um novo idioma. Além disso, mais uma vez, o caráter motivacional por ser algo diferente, que quebra a monotonia das aulas tradicionais, transparece na referida afirmação.

Mas, embora os informantes digam o que gostam das aulas *on-line*, é necessário apresentar e discutir sobre o que gostam menos nas aulas virtuais, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Respostas para a Questão 4

4) ¿Qué te gusta menos en las clases virtuales?

La inestabilidad de internet no ver a la gente con la que estoy hablando.

El hecho de que llevemos tanto tiempo tomando clases a distancia me cansa mucho.

Estar en línea lo hace más agotador; la interacción que es posible en el aula.

Las muchas tareas que hacemos.

Não ter o contato com os professores e colegas.

Problemas de conexão.

Falta de interacción. Muchas actividades.

Los profes nos dan demasiadas tareas.

Las muchas actividades que tenemos que dar cuenta.

La falta de contacto.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Constatamos, aqui, que todos os informantes relatam que a aula *on-line* tem alguma desvantagem, o que confirma as respostas apresentadas à questão número 1, principalmente em relação à falta de contato direto com as pessoas e devido ao excesso de atividades e tarefas que precisam ser desenvolvidas, mas que não alcançam êxito de forma *on-line*. Os alunos expõem, ainda, que o fato de depender estritamente do uso da tecnologia para que a aula aconteça pode afetar muito a qualidade dos encontros, visto que precisam lidar com situações inusitadas para o contexto de aula, como a falta de conexão e a instabilidade da internet, problemas que não afetariam a realização de uma aula presencial.

A partir do exposto, podemos afirmar que os eixos temáticos *sentimentos / percepções e avaliação das aulas on-line* ficaram em evidência. Em relação a essas temáticas, evidenciamos as palavras *interação, contato, atividades e internet*. Esses vocábulos expressam os sentimentos e a avaliação dos informantes em relação ao seu processo de aprendizagem, uma vez que acreditam que a possibilidade de continuar a estudar é extremamente importante para os alunos, mesmo em época de pandemia e com todas as adversidades que a Covid-19 trouxe consigo.

Dito isso, acreditamos que os participantes demonstram o quanto ainda acreditam na possibilidade de formação

e no quanto estudar é benéfico para suas vidas, o que corrobora com as ideias apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018), cujas habilidades, conhecimentos e práticas devem ser buscados e praticados em sala de aula, pois dessa forma irão beneficiar, de alguma forma, todo o processo de aprendizagem dos nossos estudantes.

Para finalizar, apresentamos a discussão relacionada à última questão.

Quadro 6 – Respostas para a Questão 5

5) ¿Qué te gustaría cambiar en las clases?

Nada, son buenas.

Creo que después de un semestre de clases virtuales, hoy los profesores están más preparados para este desafío, no requiriendo cantidades absurdas de trabajos, por ejemplo.

Creo que las clases en línea son muy buenas, pero muchas veces acaba generando un cúmulo de actividades por hacer/ presentar.

Me gustaría que nosotros tuviésemos más momentos de conversación.

Algo mais sobre a cultura.

Menos atividades para fazer em casa.

Más actividades de interacción durante la clase y menos tareas individuales y para realizar fuera del horario de clase.

Que los profes nos den menos tareas.

La cantidad de las tareas.

Menos actividades o las fechas distintas unas de las otras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Com base no Quadro 6 e na categoria de análise *Preferências / sugestões*, é possível verificarmos, novamente, algumas sugestões que vão ao encontro das respostas estabelecidas pelos participantes

em questões anteriores, por exemplo, a quantidade de atividades e tarefas para que sejam executadas, assim como a necessidade de momentos de interação, mesmo que *on-line*. Sobressaem-se, nesse contexto, as sugestões de que os professores percebam que o acúmulo de tarefas é esgotador, pois, reiteradamente, esse aspecto aparece nas respostas.

Ainda que a grande maioria tenha se referido ao número de tarefas, percebemos que um participante destacou o desafio e o preparo dos professores em relação às aulas virtuais, o esforço que os professores fizeram para se adaptarem ao remoto e às novas maneiras de ensinar. Os estudantes, inclusive, citam a diminuição de atividades requeridas, o que entra em acordo com o que acredita Bohn (2000), já que os professores se atualizaram e se aperfeiçoaram para a nova modalidade de aula emergencial, algo que ocorre de forma constante no fazer docente devido às necessidades pedagógicas que mudam, conforme muda seu público – suas características, suas necessidades e, como apontamos neste estudo, seus sentimentos e suas motivações.

Outra sugestão interessante é que os professores poderiam aproveitar as aulas *on-line* para trazer algo mais relacionado à cultura. Acreditamos que, pelo fato de serem aulas remotas, o uso da internet pode favorecer momentos mais culturais para a aprendizagem de uma nova

língua, o que corrobora com as ideias dos autores Lund e Pedersen (2001), que acreditam que o professor não deva dominar e transmitir somente conteúdo, mas também conhecer profundamente a cultura do idioma que ensina, para que consiga agregar aos encontros com o corpo discente, motivando-o a aprender uma língua também pelo seu caráter extralinguístico.

Após o exposto e as discussões relacionadas à aprendizagem de um idioma em época de pandemia, percebemos o quanto o processo de aquisição ainda é extremamente importante e deve ser pensado com carinho e afinho, principalmente em situações inovadoras e inesperadas, como o contexto pandêmico vivido.

Considerações finais

A partir das respostas dos estudantes, conseguimos traçar um panorama de seus sentimentos, de suas percepções, de suas expectativas e de suas observações em relação à comparação entre as aulas presenciais e as aulas *on-line* para a aprendizagem de espanhol. Percebemos que há aspectos que eles consideram positivos em relação às aulas *on-line*, principalmente pela questão do conforto, de estarem confortáveis em suas casas, e pelo fato de não precisarem viajar para ter aulas, já que residem em cidades, por vezes, longe da universidade, o que também abrange as questões financeiras,

algo que se sobressaiu no questionário aplicado.

Outro aspecto positivo para as aulas mediadas pela tecnologia e que foi observado nas respostas é o fato de que os estudantes admitiram, com base em sua percepção, que, apesar de todo o contexto negativo, ter aulas e aprender, mesmo que a distância, de maneira síncrona, mostra-se um ponto favorável à situação – ainda que reiterada a necessária condição de que funcione bem, já que, com relativa frequência, a falta de conexão de internet mostrou-se um empecilho para a aprendizagem. Enfatizamos, ainda, na análise do conteúdo, a observação de reconhecimento quanto ao esforço dos professores em atualizar-se para dar aulas em um modelo que não fazia parte de suas atividades e, como consequência, provocarem uma reinvenção pedagógica, bem como na necessidade de se continuar utilizando abordagens voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, ou seja, embora em época de pandemia, os processos de aprendizagem precisam ser determinados e conduzidos por abordagens que levem o aluno a uma aprendizagem eficiente da língua alvo.

Por outro lado, percebemos que há uma preferência dos alunos pelas aulas presenciais. Esse aspecto é confirmado quando criticam o mundo virtual por sua escassez de contato humano e pela sua falta de *normalidade*, como se per-

cebeu na Questão 1, e quando enfatizam os traços positivos dos encontros que, claramente, estão centrados naquilo que todos fomos privados, o contato físico e o que nele está implícito: a visão sem a distorção das telas, a conversa sem ruídos ou mediada por microfones, o tempo mais bem aproveitado, a interação de qualidade e sem interrupções externas. A aula viva de qualidade incomparável. Percebemos, assim, a partir de suas respostas, que a tecnologia pode (e deve), sem dúvidas, ser uma aliada no processo de ensino e de aprendizagem, mas concomitantemente às diferentes abordagens. O ideal é que ela não seja o único canal de comunicação entre aluno e professor, com o risco de que se perca a humanização e a qualidade da educação.

The learning of Spanish: an analysis of classroom contexts in face-to-face and online formats

Abstract

This study is aimed at analysing the feelings and perceptions of students towards the acquisition of Spanish through face-to-face or online teaching. Ten students at the Languages course of a private institution were the subjects of the study. The instrument to collect data was a questionnaire applied via Google Forms containing five open questions about the process of teaching and learning Spanish du-

ring the pandemics. To meet the requirements of qualitative research, we made use of content analysis, after designing categories and subcategories of analysis. Results show that technology can and must be an ally to the process of teaching and learning a foreign language. Moreover, conclusions indicate that, though participants still prefer face-to-face lessons, they believe that the continuity of studies is extremely important and that all efforts must be made so they will achieve better learning, whether face-to-face or online.

Keywords: Spanish; Teaching; Learning; Face-to-face; Online.

Notas

- ¹ Um neurotransmissor que envia mensagens de uma célula para outra no cérebro e que regula os movimentos, a coordenação motora e, finalmente, a aprendizagem (WALDRON; ASHBY, 2001).
- ² A presente investigação foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e tem como parecer de aprovação o n. 4.634.959.
- ³ É importante não confundir análise de conteúdo com análise do discurso. Esta última é uma abordagem filosófica que busca compreender a origem dos enunciados, sua inserção em dados contextos e a produção de significados, e tem como base as correntes russas (ver BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006) e francesa (ver PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 2009).
- ⁵ Embora não apareça como resposta dos participantes, muitos alunos reclamam dos valores que precisam ser pagos pelo transporte, o que dificulta a sua ida aos encontros presenciais.

Referências

- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15515/9697>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. *Revista Investigações*, Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CELANI, M. A. A. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de segunda língua: redesobrando as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.
- DANTAS, F. F. V. A moderna educação: ensino e aprendizagem da língua espanhola, metodologias, tendências e foco no aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-7. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58633>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- FERREIRA, E. da S.; ARAÚJO, J. M. de. Perspectivas e desafios no ensino da língua estrangeira na escola pública. *Revista Diálogos*, Cuiabá, v. 2, n. 20, p. 149-169, set./out. 2018. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/perspectivas-e-desafios-no-ensino-de-lngua-crescimento-do-mtodo-audiolingual.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

- JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. *A linguagem da política*. 2. ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1982. p. 53-76.
- KRAHNKE, K. *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- LUND, K.; PEDERSEN, M. S. What is good language teaching? *Sprogforum*, København, v. 7, n. 19, p. 62-65, 2001.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- PAIVA, V. L. M. de O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-identidade-do-professor-de-ingles-vo9mqkzm7k8j>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. *¡La educación está desnuda!:* lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. Madrid: Ediciones SM, 2020.
- PRADO, F. de A. *Prazer: a energia dos vencedores*. São Paulo: Mercuryo, 1998.
- SANTOS, E. S. de S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 1, n. 1, p. 39-46, dez. 2011. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SILVA, R. C. da. O papel de uma associação de professores de inglês na formação continuada do profissional: o exemplo da APLIEMGE. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2, 2000. *Anais [...]* Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- VRAKKING, B.; VEEN, W. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WALDRON, E. M.; ASHBY, F. G. The effects of concurrent task interference on category learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 8, n. 1, p. 168-176, 2001. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196154.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.